

De discursos y escrituras. Dificultades registradas en la construcción discursiva de alumnos que cursan un Profesorado no universitario de Educación General Básica

Moreno, Luisa Inés

luisainesmoreno@yahoo.com.ar

Zurita, María Elisa

mariaelsazurita@gmail.com

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba – ARGENTINA

Resumen

En contextos de formación docente superior universitaria o no universitaria, cuando los alumnos ya transitaban gran parte de la carrera, se espera que los estudiantes cuenten con los conocimientos y habilidades de composición necesarias para escribir textos y evidenciar calidad elocutiva en los mismos. La caracterización de este nivel, puede establecerse observando: Variedad de objetivos de contenido, estructuración del proceso de escritura, despliegue de relaciones establecidas, tanto en la composición de textos académicos como en narraciones sobre la propia experiencia vital.

En consonancia con Van Dijk (1992: 21-22), podemos afirmar que un texto es una estructura de significación, un conjunto signico coherente que se presenta como una unidad lingüística comunicativa, que concreta una actividad verbal de carácter social, en la cual la intención del hablante produce un cierre semántico.

Nuestra investigación versa sobre cómo se construye el ser docente, a partir de relatos de vida escolar, tanto en el aspecto de la representación como en la construcción discursiva empleada. La formalización individual de la lengua tiene una lógica y requiere del hablante una competencia que demuestre capacidad para conducir su propio pensamiento y evidenciarlo adecuadamente en la puesta en acto. Acordamos con Bourdieu (1988: 85) que la lengua se realiza en la palabra dicha, es decir en la práctica y en la historia. Por lo tanto, es desde esta óptica que la estudiamos. Entendemos que el análisis del discurso es una estrategia indispensable para entender la praxis de dichas producciones.

En esta instancia, proponemos analizar un caso de utilización de la lengua de alumnos de un profesorado no universitario, a punto de egresar, como manera de contribuir a la práctica educativa y a la focalización de un problema que hace a la profesión docente.

Palabras clave: discurso – escritura – formación docente

Introducción

Las personas vivimos en un mundo social y cada uno está determinado por su historia de vida y por sus experiencias inmediatas. Lo primero alude a la forma particular que tiene cada individuo de caminar su trayecto vital y, la segunda, a una experiencia única e irrepetible. Lo mismo ocurre con el mundo escolar.

La vida social no puede ser considerada sin los sujetos porque son ellos, en sus interrelaciones, quienes construyen la realidad vivida. Desde la experiencia personal, el hombre capta y aprehende la realidad que incluye también la lingüística. Cabe destacar que no aspiramos a generalizar resultados, sino a mostrar modos de construcción discursiva en estudiantes de nivel superior no universitario.

Toda investigación constituye un complejo proceso que involucra toma de decisiones respecto a aspectos teóricos y empíricos. Requiere comprensión del papel que juegan los datos construidos vinculados a una teoría y la explicitación de los hallazgos. Nuestro equipo de investigación aspira no solo a presentar una producción de conocimiento, sino a socializar lo recabado en aras del fortalecimiento de la formación docente y de la promoción de espacios de intercambio y debate que permitan mostrar realidades educativas de los IFD¹

La investigación educativa como investigación aplicada está condicionada por una finalidad prioritaria: mejorar prácticas. Teoría y práctica están atravesadas por la intervención. Entendemos que este tipo de

¹ Instituto de Formación Docente

investigación tiene que ser puesta al servicio de la reflexión de las prácticas docentes. La presente comunicación nace a partir de esta intencionalidad.

Metodología y Corpus

En esta oportunidad, nuestro propósito es abordar, desde los relatos de vida escolar realizados por alumnos de tercer año de uno de los Profesorados no universitario de Educación General Básica de la ciudad de Córdoba, su construcción discursiva y examinar las implicancias de la misma.

La muestra está conformada por treinta y tres textos escritos por estudiantes del mencionado curso. En la medida que podamos relacionar sus testimonios sobre la experiencia vivida, podremos superar las singularidades para comprender lo colectivo que subyace y, de este modo, vislumbrar instituciones y actores en relación.

La historia de vida escolar nos interesa no solo por la información que pueda brindar acerca de un sujeto individual sino porque aspiramos a descubrir en los relatos, particularidades de prácticas discursivas. Referirnos a la vida escolar de una persona significa hablar sobre las sociabilizaciones en las que ese sujeto está inserto, es hablar de los grupos de pertenencia, de instituciones con las que está vinculado y en las que construyen las bases del docente que han de ser por otra parte nos posibilita acceder a sus competencias lingüísticas. La historia de vida no es un método o una técnica más, sino una perspectiva de análisis privilegiada, que para nosotras significa la posibilidad de mirar en términos de investigación. Esta forma de ver las historias escolares nos facilita revalorizar lo cotidiano, descubrir prácticas no tenidas en cuenta y evidenciar la voz apenas perceptible de quienes mañana serán profesores.

Resultados

Desde el inicio de los grandes sistemas de escolarización, en el siglo XIX, la alfabetización fue considerada como un instrumento de conciencia personal y libertad de elección por parte del ciudadano informado, por lo que se constituyó en el núcleo de las preocupaciones educativas.

Las maneras en que los estudiantes de Institutos de Formación Docente escriben, tienen su origen en la tradición escolar incorporada y dan cuenta de su correcta o incorrecta apropiación.

Los textos transmiten dichas maneras en las que los futuros docentes estructuran y desarrollan sus perspectivas y experiencias. El autor de cada uno de ellos interpreta su vida escolar teniendo en cuenta sus destinatarios (los relatos fueron pedidos en marcos institucionales)² y, muchos ofrecen una mirada pedagógica desde la propia trayectoria. El sentido surge de la reflexión del autor sobre lo que ha hecho y quiere contar. Por último, cada relato tiene un potencial lingüístico y discursivo que nos permite mucho más que leer en clave pedagógica, nos posibilita un análisis multivariado.

Mientras la lengua oral supone una puesta en juego de una serie de elementos paralingüísticos y una estructura móvil, la lengua escrita es fija y permite volver sobre lo dicho, demanda tomarse tiempo para releer, corregir, cotejar. El lenguaje escrito cumple dos funciones básicas: Almacenaje de la información y trasposición de lo oral a lo visual. En los relatos de vida se observa un desplazamiento de la informalidad de lo oral a lo escrito como modo de escape para permitir la expansión de sentimientos y emociones, tal cual lo refleja el siguiente ejemplo:

...Comenzó mi sociabilización, el pre-jardín 'piedra libre', en la salita de 3 años. Mí vieja me contó que fui para que mí abuela descansara unas horas, ya que me cuidaba [...] Terminó el año, me fuí a Bariloche y me quedaron 10 materias. Cómo quien dice mis viejos me pusieron el cuchillo en la panza... hasta que terminé... (Informante Nº 12)

En la lengua escrita, existe un extenso número de marcadores que señalan las relaciones entre las cláusulas (conectores lógicos). Esta exige precisión gramatical, constructiva, lógica y ortográfica; precisiones que no siempre son consideradas por los futuros maestros. En este trabajo, se ha respetado la textualidad de las producciones de los informantes. El énfasis de algunos vocablos registrados en negrita nos pertenece. Los escritos muestran:

- Repeticiones:

² En este caso se ha trabajado con textos de alumnos de una Institución pública de la ciudad de Córdoba, Argentina.

...¡Si no tenés ganas, no seas maestra! Si te da tanta bronca tenernos ¡andate! Es lo mejor. Para qué seguir en **esto** de querer ser la maestra si no estás en **esto**. Siempre lo digo, se elige lo que uno quiere ser. Si no te gustaba, para qué seguir... (Informante N° 4)

- Estructuras discursivas elementales y cacofonía por repeticiones.

...Al momento de pasar del nivel primario al secundario también es un cambio importante, ya que te tenés que acostumbrar a tener más maestros y esto implica más materias. Y por otra parte, una figura nueva: el preceptor... (Informante N° 8)

- Una incorrecta utilización de preposiciones, nexos vinculares y orden sintáctico, aspectos que aparecen como un complejo problema en algunos estudiantes. Esto puede ser leído desde la consideración de capitales lingüísticos previos y de sus modos de estructuración:

...pienso que de veces las experiencias vividas en este caso la etapa de la escuela primaria nos puede marcar un cierto camino del que queremos recorrer; o precisamente lo contrario; nos muestra los elementos que no queremos repetir; porque hemos evolucionado, mutado y **podémos** hacer una lectura acorde a la sociedad en donde **coexistimos**, una realidad que formamos y somos parte... (Informante N° 29)

- Numerosas dificultades referidas a la estructura y ortografía de los registros escritos:

En mi paso por la escuela pública, de formación inicial, me enseñaron las letras, números a jugar, compartir con mis compañeros, normas de higiene, y respeto a los demás, sobre todo a los adultos, me **impusi-erón** autoridad y hablar solo cuando se le pregunta. [...] En mi formación secundaria, me hablarón de estudiar para formarme como ciudadano [...] también la importancia de estudiar para el mundo del trabajo, para **aceder** a un cargo como profesional. [...] En mi primaria a pesar de mi corta edad, quedáron en mis pensamientos muchas preguntas ¿Por qué? y respuestas ¡No se! AHora de adulta, **emiezo a reflexiónar** en esas preguntas para no seguir quedando con una repuesta de ¡No sé! (Informante N° 24)

De mi **jardín de infante** recuerdo **q'** **ponía** mi mochila de **color roja** en mi lugar, q' me gustaba jugar con mis compañeras en el salón de juegos enel **q'** teníamos armado toda la cocina, el dormitorio, 'la casita'. [...] En **séptimos**, mi último año fue bueno, la seño se llama 'Tita' nos daba Lenguas ciencias sociales, ese año se integro una compañera especial con la **q'** compartí varios grupos de estudio. [...] En quinto con la profe de contabilidad le habíamos dicho **q'** a fin de año le soltabamos el cabello, cosa **q'** nunca se hacia, ya que era como una tradición decirlo pero q' no se lograba ya **q'** ella se escapaba a la sala de profesores. Ese año **lo logramo** con mis compañeras. (Informante N° 22)

Está generalizado el registro de *que* con apóstrofe (*q'*), el desconocimiento de los diptongos para separar sílabas, la omisión de consonantes en el interior de palabra o la 's' final de vocablo como signo de plural, aunque en otras oportunidades se la agrega cuando no corresponde.

Los usos ortográficos incorrectos y la ausencia de adecuada puntuación oscurecen los sentidos y dificultan la comunicación. La puntuación se limita en algunos textos al uso del punto final y se construyen párrafos extensos sin el registro de pausas intermedias, como vemos en los siguientes ejemplos:

La escuela primaria desde jardín de infantes hasta séptimo grado asistí al colegio 'Inmaculado Corazón de María Adoratrices' tengo muy lindos recuerdos de toda esa etapa y creo que la formación que me dio la escuela me marcó para toda la vida... (Informante N° 6)

...En el colegio de mi barrio recuerdo que compartíamos el almuerzo y el desayuno con mis compañeros pero hay algo muy especial que viví en ese colegio pese a problemas de conducta que tenían mis compañeros y yo lo viví como una experiencia fea. (Informante N° 17)

Mi experiencia fue algo particular hice tres años en la cual aprove todas las materias pero tenía varias materias regulares y una que no podía aprobar de primer año que me trababa todo y me sentí re-mal y tuve que abandonar... (Informante Nº 18)

La lengua escrita se materializa en un texto (registro verbal del acto comunicativo). Un texto es más que una simple reproducción de palabras en un orden correcto, es la representación que nos propone un emisor sobre una determinada realidad, inclusive la lingüística. La organización y el montaje del texto nos hablan de la representación que los emisores tienen de la escritura, en este caso futuros docentes. De este modo, las narraciones observadas evidencian, por lo general, una escritura no formal muy vinculada a la oralidad y con importantes déficits en su producción, como en los siguientes ejemplos de nuestros informantes:

Hola, soy YO y tengo 20 años de edad, y estoy en tercer año del magisterio, en una institución agradable y contenedora. [...] En sexto año, ¡Que año! Muchos sentimientos encontrados, un hermoso grupo de compañeros. No quería terminar la secundaria. Fue un año largo, lleno de diversión, salidas y diferentes momentos. Recuerdo mi preceptor Antonio, un típaso. (Informante Nº 12).

Hola, mi nombre es Adelfa, tengo 28 años y vivo aquí, en Córdoba. La consigna es: qué hay de la escuela en mí... bueno mejor les cuento! Hice el jardín en mi barrio, una escuela pública llamada Rosario Vera Peñaloza, el único recuerdo que tengo de el esquel cerrar mis ojos puedo ver a una señora enseñándome los colores, nada más, solo ese recuerdo... (Informante Nº 5).

Un texto no es una suma de oraciones sino el producto de sus relaciones de cohesión, lo que le da a un escrito *textura*. Los lazos de cohesión entre oraciones constituyen la única fuente de entramado. Frente a esto nos preguntamos ¿Cómo se arma la textura de estas producciones?

Los déficits arriba mencionados hacen que algunos tramados se tornen más densos, más difíciles de comprender frente a otros que son rudimentarios y carentes de complejidad, lo cual nos habla de estructuras con pocos nudos y mucha linealidad.

La lengua en acto da cuenta de capacidades intelectuales, manejos cognitivos, orden cultural y social.

El lenguaje permite la participación en el cúmulo social de conocimientos a través de un acto de apropiación y facilita la ubicación de los individuos en la sociedad y su interacción en la distribución del conocimiento.

La función referencial es importantísima a la hora de interpretar correlatos, pero el contenido de un texto no es mero referente, pues una parte fundamental lo constituyen las relaciones que establece el mismo con otros referentes. Dicha función no depende meramente de la entidad mundo a la que alude, sino de la intención que el hablante pone en cada acto comunicativo. Hay diferencias entre lo que pertenece al mundo y la representación que tiene una persona sobre esa realidad. ¿Qué enuncian? ¿Con qué intención? ¿Desde qué redes conceptuales? ¿Con qué nivel de elaboración?

La producción de un discurso está determinada por la representación que un hablante tiene de la realidad,³ y esta es el tamizador de los contenidos que enuncia. La conexión emisor-receptor se da sobre la base de campos de experiencias compartidos y los actos de habla constituyen una transposición de estados de hecho, refieren un contenido con datos explícitos e implícitos. Las representaciones incluyen, no solo, las dimensiones social, cultural, política e institucional, sino también categorías cognitivas que hacen a experiencias comunicativas. Pardo y Rodríguez (2009: 205) sostiene que Van Dijk refiere a esto cuando intenta fundamentar teóricamente el proceso de construcción de los contextos desde los modelos mentales.

Los elementos del mundo enciclopédico (saber general) que forman parte de nuestro saber psicológico y comportacional están almacenados en la memoria en forma de estructura de datos, a los que se denomina **marcos**, y representan situaciones estereotipadas. El saber general sobre el mundo sostiene nuestras interpretaciones y expresiones. Van Dijk puntualiza: “En términos más específicos, tal marco contiene información acerca de los estados, acciones o sucesos”... (1980: 202).

³ Realidad: La acepción que le damos a este término refiere realidades múltiples.

Los marcos constituyen un sistema semántico muy elaborado para los conceptos que quedan activados en un escenario, el cual no es más que el dominio extendido de la referencia. La interpretación se realiza desde la experiencia con esquemas que predisponen al sujeto a interpretarla con un modo fijo al que llamamos modelo mental. Un marco es una representación rígida del saber enciclopédico para algunos, para otros no solo es almacenamiento, sino que posibilita la capacidad de ejecutar programas, organizando procesos de recuperación. Ante un discurso, son muchos los marcos o contextos convocados, pero pocos los seleccionados. Nos preguntamos: ¿Desde qué contextos se estructuran los discursos? ¿Cuáles son las asociaciones? ¿Cuáles, los implícitos?

“El concepto de contexto se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos de una situación comunicativa, a saber, de aquellos rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados, den resultados como actos de habla” (Van Dijk, 1992: 93).

En los textos están privilegiados los marcos psicológico, histórico y sociológico, este último incluye de un modo particular el educativo. Un informante asocia cada nivel a recuerdos:

Desde el momento que ingresé al jardín en la escuela Santísima Trinidad, me acuerdo que me costó mucho integrarme al grupo, y sobre todo distanciarme de mi mamá. Cada vez que me dejaba en la puerta yo lloraba por un tiempo: ella tenía que salir a escondidas para que no la viera irse. Con el paso del tiempo, aunque era muy tímida me fui haciendo de mis primeros amigos en el jardín. [...] Mi trayecto por esa institución (refiere al Instituto Nuestra Señora de Nieva) me dejó buenos recuerdos. Con respecto a la directora no tengo muchos recuerdos, ya que solo venía en los actos, pero sabía que era una figura de autoridad a la cual todos (incluidos los docentes) debíamos respetar. [...] Al nivel secundario lo hice en el Santísima Trinidad (volví a la escuela en la que había hecho el jardín, y era mixta). Este paso por el secundario me marcó porque me volvió a costar mucho relacionarme con gente nueva que recién conocía... (Informante Nº 8)

De la escuela primaria, se recuperan los afectos y una enseñanza donde se privilegia la memorización y el acuerdo implícito entre docentes y padres:

...A la primaria la hice en el mismo lugar, no tengo recuerdos en el primer ciclo, pero en el segundo sí: Recuerdo que tenía amigas y siempre nos juntábamos a estudiar, Virginia, Susana y yo, éramos inseparables... En 6º grado, mi seño se llamaba Adriana, ella enseñaba ciencias, siempre nos hacía estudiar de memoria, un día no estudié el preambulo como ella pedía, me puso no satisfactorio y encima lo escribió en el cuaderno de comunicados, obvio, mis padres se enteraron y mi papá, que era parecido a mi seño, me hizo estudiarlo, hasta que lo aprendí! DE MEMORIA!!! al otro día, la seño me cambió la nota. Ahora, no me pregunten como sigue el Preambulo después de: reunidos en congreso general constituyente... (no es un chiste)... (Informante Nº 5).

Con frecuencia, las dificultades en la aprobación del nivel medio determinan el peregrinaje por distintas instituciones educativas – tanto públicas como privadas – y, por lo general, concluyen en el ingreso al Centro de Enseñanza de Nivel Medio de Adultos (CENMA) que facilita la aprobación del ciclo:

...Cuando estaba por comenzar cuarto año ya tenía 20 años y existió la posibilidad de hacer 4, 5 y 6 año en uno, re contenta yo así que **ingrecé** al CENMA 24 en el centro, era para terminar el secundario, sinceramente no aprendí nada, pero encontré la amistad que nunca había encontrado, a mi mejor amiga Estefanía. Desde ahí no nos separamos jamás. Ella y yo terminamos excelente el año lectivo... (Informante Nº 5).

No es un detalle menor que en el ejemplo anterior, la primera persona singular, pretérito perfecto del indicativo del verbo ingresar esté registrada con c.

Es interesante el tono reflexivo de algunos textos donde una voz puntualiza el recorrido por el sistema educativo desde el nivel inicial al superior.

...No es lo mismo pensar la escuela cuando uno asistía al jardín de infantes, o cuando iba a la escuela primaria o en el secundario, y mucho menos en el terciario. Durante mucho tiempo pensé que la escuela me servía solamente para obtener un trabajo como lo tenían mis padres, pero ese era el deber

fundamental de ir a la escuela, las maestras me acercaban al conocimiento solamente con un fin laboral y así incertarme en la sociedad.

En la escuela primaria no tenía idea de que además de la maestra y de la directora existían otras autoridades, para mí lo que decía la ‘señorita’ era sagrado y no se discutía. Si me decía que tenía que sentarme bien, le hacía caso, más allá que en casa mis padres me lo decían millones de veces [...].

En el secundario lo pase sin penas ni glorias, no era algo que me gustara hacer, sólo lo hacía para acreditarme y terminar el ‘secundario’. Sin embargo hoy sé que cada espacio en el cual asistí me formó como ciudadana y no solo una empleada, ya que cada institución aportó a lo que hoy soy, las relaciones sociales en la cual me fui involucrando con compañeros, docentes y directivos es lo que ha logrado que tenga la postura que tengo. De que no vivo sola, que soy parte importante de esta sociedad, que mi opinión es tan válida como la de cualquier otro que tengo el poder de hacerme escuchar, solo tengo que tener la iniciativa de hacerlo, que individualmente nada se puede lograr, pero en compañía de otros todo es posible... (Informante N° 11).

En este texto, el posicionamiento del docente de nivel primario está fundamentado en su palabra, sus expresiones tienen un valor casi sagrado que implican su autoridad. En cambio, el nivel medio no resulta atractivo y está totalmente desprestigiado, solo es el paso necesario para la acreditación. Sin embargo existe el reconocimiento de que todos los niveles, con sus luces y sus sombras, construyen el futuro docente.

En otros casos, la última palabra del maestro implicaba la obediencia y el respeto, pero en estas ocasiones se clausuraba el diálogo, en este caso, un informante expresa:

...Se respetaban mucho a los maestros, en esos años ellos eran los que **tenían** la última palabra y nosotros teníamos que obedecer. **A parte** que mis padres me **decían** que teníamos que respetar y no contestarle a los maestros, es algo que ya venía de mi casa... (Informante N° 21).

En el párrafo anterior, no aparece registrado el acento ortográfico, por ejemplo, en aquellos verbos que, según la normativa, lo requieren. Además el conector discursivo *aparte*, propio de la lengua coloquial, está escrito con la separación de *a* respecto al resto de la palabra.

La explicitación de un campo, la aceptación de su existencia y reglas reflejan la entrada en juego planteando relaciones que son parte del límite.

El conocimiento más general se organiza en esquemas, que son, según Brown y Yule (1993), “estructuras organizativas complejas” que funcionan como “andamios ideacionales” (303). Hay quienes suponen que los esquemas son deterministas pues predisponen a los sujetos a interpretar la experiencia de un modo fijo. El esquema es el que le otorga una estructura a eso que aparece como una masa organizada de información, pero no es solo una forma estática sino que permanece activa y en evolución.

Cada actor lingüístico tiene un campo de inscripción propio, que explica y condiciona el acto de habla y que no puede ser ignorado a la hora de decodificar. El campo siempre está presente, pues el acto de habla actualiza inscripciones personales, familiares, educativas y sociales.

Comencé mi escolaridad en el jardín de infante, de 5 años porque, pensándolo ahora, antes era mucho menos común que los niños concurrieran a la escuela desde edad temprana, esto también pudo deberse en mi caso a que mi madre era y es ama de casa y estaba todo el día pendiente de mis hermanos y de mí. [...] De mi recorrido por el jardín de infante no tengo casi recuerdos, solo de que me gusta asistir, que no tenía problemas para relacionarme con mis pares, siempre fui muy independiente. El jardín en mi caso era mi lugar para jugar y siempre estaba feliz de que tuviese que ir. En ese año nació mi hermana y era muy chiquita. Así que el único lugar donde me juntaba con otros niños era ahí, en el jardín. [...] Después de esa hermosa experiencia llego la escuela primaria, que era pública y creo que al principio uno no toma conciencia de a cantidad de tiempo diario y años que pasa dentro de la escuela. La cantidad de experiencias (buenas y malas), vivencias, amistades... [...] Tanto en el primario como en el secundario me paso que quede como atrapada, entre cambios de planes de estudio, fui la última promoción que terminé séptimo grado, luego el nivel primario era hasta sexto. En el secundario fui la última promoción que terminé con cinco años de nivel medio. Y con orientaciones ponía en práctica la ley federal de educación con seis años de escolaridad de nivel medio donde se incluyen los primeros tres, del ciclo básico unificado, los tres segundos del ciclo de especialización, con orientación... (Informante N° 28).

Inda y Duek (2005), recuperan la línea de pensamiento de Bourdieu y afirman que la estructura del discurso, en lo que hace al control de la información, varía según las clases sociales (14). La del nivel medio tiene mayor conciencia de sí y del otro y al planear enunciados lo hace en forma más abstracta y extensa; es capaz de categorizar de una manera más compleja, mientras que los sectores populares se apegan a lo concreto. La variedad de categorías es la que determina la riqueza de la enunciación al definir, describir, narrar, etc. y la utilización de diversas estrategias. Por ejemplo, un informante señala:

Mi escolaridad como enseñanza sistematizada fuera de mi hogar, comenzó a los 2 años en una guardería pública. Aprendí organizaciones básicas de horarios, trato social ampliado, vestirme sola, ubicar correctamente los elementos sobre la mesa para comer, cuidar plantas, ordenar juguetes, conversar de un modo diferente según la persona que me hablaba y algunas estrategias para defenderme de amenazas... (Informante Nº 9).

Un texto se arma desde un proceso de producción cuya actividad primordial es la codificación. Se codifica desde el conocimiento disponible, desde el capital lingüístico acumulado, desde predisposiciones personales y sociales, desde un contexto situacional, desde superestructuras incorporadas. Refiriéndose al contexto de un texto, Van Dijk (1992) señala: “El concepto de contexto se caracteriza como la reconstrucción teórica de una serie de rasgos que son parte integrante de las condiciones que hacen que los enunciados, den como resultados actos de habla” (93). Por otra parte, Lozano, Peña Marín y Abril (1993) afirman que “El concepto de contexto ha servido tradicionalmente de puente para relacionar las estructuras del lenguaje con las estructuras sociales” (43).

Las maneras en que habitualmente los futuros docentes leen y escriben tienen su origen en la tradición escolar, en la que el maestro leía para adquirir el dominio de los saberes y escribía para dar cuenta de su correcta apropiación. Durante mucho tiempo el docente se configuraba así como técnico que replicaba el saber producido por las voces autorizadas, no como productor de saber. Hoy, la lengua tiene por finalidad desarrollar capacidades de expresión que favorezcan la inserción y la interrelación en la sociedad, potenciando la comprensión de los actos de habla desde sus condiciones de existencia, desde el análisis de discursos, desde la crítica y por qué no desde el goce estético.

Los Institutos de Formación Docente (IFD) esperan que el alumno logre una formalización individual de la lengua en términos lógicos, y pretende ayudarlo a obtener una competencia expresiva que le permita demostrar capacidad para conducir su propio pensamiento profesional evidenciándolo adecuadamente en el manejo de las relaciones con el interlocutor, el contenido en cuestión y la situación socio académica establecida. Es importante recordar que los alumnos son usuarios de la lengua, pero ello no tiene un mero valor instrumental, sino una centralidad en tanto proceso de comunicación y desarrollo de pensamientos con una importantísima carga académica y socio comunitaria.

Los docentes necesitan establecer relaciones estrechas de dominio de la lengua escrita, destinada a ser transmitida. Se lee para adquirir saberes y se escribe para dar cuenta de ellos o para vehiculizar diferentes tipos de experiencias. Quien escribe, no sólo se asume como sujeto de su escritura, sino que evidencia un mayor o menor manejo de competencias lingüísticas fundamentales para su quehacer profesional. Analizar los modos en que escriben los alumnos de Institutos de Formación Docente (IFD) implica reflexionar sobre una de las condiciones materiales de su quehacer y examinar las representaciones simbólicas que se constituyen alrededor de la escritura.

Discusión

En cada acto de escritura se da cuenta del nivel de manejo de la misma. Muchos registros son correctos y muestran una formalización verbal de las vidas escolares de sus emisores, en términos de lineal apropiación lingüística. La lengua escrita y la oralidad, cumplen una función social esencial para el hombre: la comunicación. Los usos del lenguaje escrito forman parte de la vida cotidiana de aquellos que están inmersos en culturas alfabetizadas. Comunicarse significa comprender, producir ideas e intercambiar. Es entender lo que otros dicen (oralmente y/o por escrito) y decir cosas que pueden ser decodificadas. La lengua en general y, por supuesto, la lengua escrita nos permite acceder al pensamiento de otros y organizar, ampliar, modificar, etc., nuestro propio pensamiento. La relación entre ellos es innegable. El hombre, gracias al lenguaje, es capaz de tomar parte en procesos sociales de entendimiento que le

permitan afianzar su propia identidad, interactuar en una sociedad específica y compartir una misma cultura.

El haber observado determinadas dificultades en los escritos de los informantes no implica hacer una generalización extensiva a todos ellos. Solo intentamos examinar y reflexionar frente a algunos casos que no dejan de ser muy preocupantes. Sí, reconocemos, que si bien no son todos, es importante el número de estudiantes que incurren en vacilaciones y confusiones ortográficas, omisión de tildes y de consonantes finales (de palabra o sílaba) como la *n* o la *s*, que evidencian desconcierto a la hora de utilizar mayúsculas. También observamos dificultades de silabeo y una falta de dominio en el empleo de los signos de puntuación. Por ejemplo los de entonación (interrogación y exclamación) son escasamente utilizados, o bien no están o solo se registran en el cierre de la expresión.

La ortografía es un tema vivido como árido por unos, desalentador o sin relevancia alguna para otros. Lo cierto es que hace años los especialistas observan cómo se ha ido abandonado progresivamente el carácter normativo y descriptivo de la ortografía en aras de la comunicación. El sistema educativo aprendió a convivir con los problemas ortográficos, a quejarse de ellos en un continuo, a proponer estrategias superadoras, pero tal vez la dificultad esté en que hoy no es valor en relieve. Pérez Parejo y otros afirman que “no se trata de hacer ortografía sino de saber escribir” (2010: 100). Creemos importante señalar que los códigos utilizados por las nuevas tecnologías impulsan nuevas formas de escritura que se apartan de la normativa. La ortografía hace al hecho de sostener una buena lectura y una buena comprensión. Con ella las personas desarrollan la habilidad de expresarse mejor y más ordenadamente, aspecto fundamental en la tarea docente. Las competencias incorporadas son construcciones integradas por formaciones históricamente determinadas y marcan experiencias. Los informantes, en realidad, se cuentan a sí mismos, buscan sentidos a su propia existencia escolar. En los relatos dialoga el yo, el texto y el contexto, el niño y adolescente que era con el joven o adulto que es, y ello configura pensamientos, acción, pero también lengua.

Conclusión

Los textos analizados evidencian limitaciones de estructuración lingüística. Algunos de ellos desarticulan ideas, desconocen nexos, simplifican formalizaciones, caen en reiteraciones, desvirtúan usos verbales, yerran en la utilización de preposiciones, fracturan información o trasponen usos cotidianos y orales en lo escrito.

La incorporación de prácticas académicas lingüísticas siempre implica recorrer un camino que va desde los usos personales, que nunca dejan de serlo, a niveles estándar. Todo esto supone conceptualizaciones teóricas que debemos considerar a la hora de comprender lo escrito y de plantear intervenciones.

Cada actor tiene un campo de inscripción propio que explica y condiciona los actos de habla (estructura lingüística más intencionalidad) que no puede ser ignorado a la hora de decodificar. El campo siempre está presente y actualiza inscripciones personales, familiares y sociales.

Más allá de toda variación existen saberes puestos en acto que deben ser considerados a la hora de leer resultados. Cada productor de textos es un sujeto con identidad social para quien la lengua es una herramienta comunicacional y productora de significados. Frente a esto nos preguntamos si la realidad lingüística que nos presenta esta investigación es la realidad de una lengua en la que se acentúan los estilos personales, la economía del individualismo, la fractura de la norma, la linealidad o superficialidad de los enunciados, las frases y oraciones más que sucintas, los discursos escuetos que procuran imprimir a sus palabras el efecto zapping, ¿Cuál es el alcance tangible que deben tener las prácticas lingüísticas de alumnos de un profesorado de Educación Básica a punto de recibirse de maestros? Los estudiantes, ¿trabajan su discurso de una manera más utilitaria como para salvar una situación puntual? ¿El grado de competencia lingüística puesta en juego está determinado por hábitos lingüísticos naturalizados en lo social y en lo institucional? Tal vez la explicación haya que buscarla, no en la situación en sí sino en la relación usos/ marcos institucionales y preguntarnos ¿cuáles y desde dónde son los ajustes a realizar?

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal Universitaria.
---- (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.

- Inda, G. y Duek, C. (2005). El concepto de clase en Bourdieu: ¿Nuevas palabras para viejas ideas? *Revista Aposta* 23 (1-20), [revista virtual de Ciencias Sociales]. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/indayduek.pdf>.
- Lozano, J.; Peña Marín, C. y Abril, G. (1993). Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual. Madrid: Cátedra.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Pardo, A. N. y Rodríguez Paez, A. (2009). Discurso y contexto: cognición y subjetividad. *Discurso y sociedad*. 3 (202-219), [revista virtual]. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3\(1\)Pardo.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v03n01/DS3(1)Pardo.pdf)
- Pérez Parejo, R.; Guerrero Serrano, F. y Ríos, C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo*. 8, 95-136, [revista virtual]. Murcia. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3219233.pdf
- Van Dijk, T. (1980a). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso* Madrid: Cátedra.
- (1980b). *Estructura y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Yule, G. (2008). Las propiedades del lenguaje en *El lenguaje*. (31-41). Madrid: Akal.

Luisa Inés Moreno es Magister en Investigación Educativa egresada del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora Asistente de Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y dicta el Seminario de Investigación Educativa en la Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).

María Elisa Zurita es Especialista en Lingüística egresada de la Universidad Nacional de Salta. Es Profesora Asistente de Metodología de Investigación en Ciencias Sociales y dicta el Seminario de Investigación Educativa en la Escuela Letras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC).